

بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر کاهش احساس طردشدگی و بهبود شایستگی اجتماعی دانش آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری

معصومه عبداللہی^۱، محمدعلی مکارم^۲، عبدالله کرملو^۳، ثریا نوروزی^۴

۱. دکتری روانشناسی تربیتی، واحد بافق، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران

۲. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، واحد خوراسگان، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۳. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

۴. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، موسسه آموزش عالی سراج، تبریز، ایران

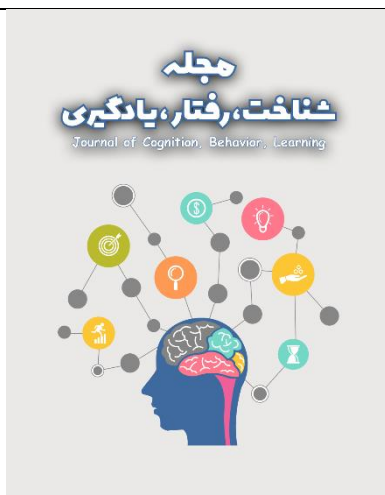
* ایمیل نویسنده مسئول: ma.makarem74@gmail.com

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۲/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۷

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۴/۰۹



چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر کاهش احساس طردشدگی و بهبود شایستگی اجتماعی در دانش آموزان دختر مبتلا به اختلالات یادگیری بود. این پژوهش به روش آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که ۳۰ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) گمارده شدند. گروه آزمایش در ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت‌های حل مسئله مبتنی بر مدل دی‌زوریلا شرکت کردند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل مقیاس احساس طردشدگی کودکان و مقیاس شایستگی اجتماعی فلنر بود. تحلیل داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در نرم‌افزار SPSS-۲۷ انجام شد. نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های حل مسئله تأثیر معناداری بر کاهش احساس طردشدگی ($F=28.14$)، افزایش شایستگی اجتماعی ($p<.001$, $\eta^2=.54$) و بونفرونی نیز تفاوت معناداری بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین بین پیش‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش نشان داد ($p<.001$)، اما تفاوت بین پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبود که نشان‌دهنده پایداری اثر مداخله در طول زمان است. آموزش مهارت‌های حل مسئله می‌تواند به عنوان مداخله‌ای مؤثر برای کاهش احساس طردشدگی و ارتقاء شایستگی اجتماعی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری مورد استفاده قرار گیرد و در بهبود سلامت روانی و اجتماعی آنان نقش مؤثری ایفا کند.

کلیدواژه‌گان: اختلالات یادگیری، حل مسئله، احساس طردشدگی، شایستگی اجتماعی.

شیوه استناددهی: عبداللہی، معصومه، مکارم، محمدعلی، کرملو، عبدالله، و نوروزی، ثریا. (۱۴۰۴). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر کاهش احساس طردشدگی و بهبود شایستگی اجتماعی دانش آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۲(۲)، ۱۲-۱.

Cognition, Behavior, Learning

Investigating the Effectiveness of Problem-Solving Skills Training on Reducing Feelings of Rejection and Improving Social Competence in Students with Learning Disabilities

Masoumeh Abdollahi¹, Mohammad Ali Makarem^{2*}, Abdollah Karmalou³, Sorayya Norouzi⁴

1. PhD in Educational Psychology, Bafgh Branch, Islamic Azad University, Yazd, Iran
2. Master of Science in Clinical Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran
3. MA in Educational Psychology, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran
4. MA in Educational Psychology, Seraj Institute of Higher Education, Tabriz, Iran

*Corresponding Author's Email: ma.makarem74@gmail.com

Submit Date: 2025-05-03

Revise Date: 2025-06-14

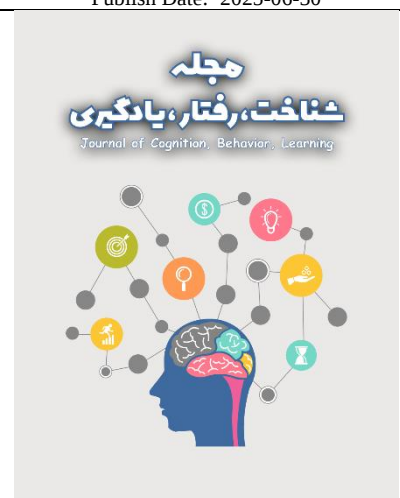
Accept Date: 2025-06-28

Publish Date: 2025-06-30

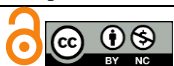
Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of problem-solving skills training on reducing rejection sensitivity and improving social competence in female students with learning disabilities. This study employed a randomized controlled trial with a pretest-posttest-follow-up design. The statistical population included sixth-grade female students with learning disabilities in Yazd during the 2023–2024 academic year. A total of 30 participants were selected through purposive sampling and randomly assigned to an experimental and a control group (15 per group). The experimental group received ten 90-minute sessions of problem-solving training based on D’Zurilla’s model. Data were collected using the Children's Rejection Sensitivity Questionnaire and the Social Competence Rating Scale. Data analysis was conducted using repeated measures ANOVA and Bonferroni post-hoc test in SPSS-27. The results revealed that problem-solving training had a significant effect on reducing rejection sensitivity ($F=28.14$, $p<.001$, $\eta^2=.51$) and enhancing social competence ($F=31.02$, $p<.001$, $\eta^2=.54$). Bonferroni post-hoc analysis showed significant differences between pretest and posttest, and pretest and follow-up scores in the experimental group ($p<.001$). However, there was no significant difference between posttest and follow-up scores, indicating the intervention's long-term stability. Problem-solving skills training can serve as an effective intervention to reduce rejection sensitivity and improve social competence among students with learning disabilities, thereby promoting their psychological and social well-being.

Keywords: *Learning disabilities, problem-solving, rejection sensitivity, social competence.*



How to cite: Mohammadi Zaer, S., Anjomshoa, Z., Salajegheh, S., Nazari, A., Pour Rashidi, R. (2025). Investigating the Effectiveness of Problem-Solving Skills Training on Reducing Feelings of Rejection and Improving Social Competence in Students with Learning Disabilities. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(2), 1-12.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

اختلالات یادگیری از جمله چالش‌های مزمن در نظام‌های آموزشی محسوب می‌شوند که پیامدهای گسترده‌ای بر عملکرد تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان دارند. این گروه از دانش‌آموزان غالباً در مهارت‌های پایه‌ای مانند خواندن، نوشتن و ریاضیات دچار نارسایی هستند، اما علاوه بر آن، در حوزه‌های شناختی-اجتماعی نیز با مشکلاتی از جمله ناتوانی در حل مسئله، احساس طردشدگی و فقدان شایستگی اجتماعی مواجه‌اند که بر کیفیت تعاملات بین‌فردی و سلامت روانی آنان تأثیر می‌گذارد (Babazadeh et al., 2021; Bahrami, 2019). احساس طردشدگی به عنوان یکی از پیامدهای عاطفی ناتوانی‌های یادگیری، بر سطح عزت نفس و روابط اجتماعی دانش‌آموزان اثرگذار است (Terada & Kawamoto, 2017). از سوی دیگر، شایستگی اجتماعی که شامل مهارت‌هایی نظیر همدلی، حل تعارض، و ارتباط مؤثر می‌باشد، در این گروه از دانش‌آموزان اغلب دچار ضعف است (Mokarram et al., 2021).

مطالعات نشان داده‌اند که فقدان مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری نه تنها به کاهش شایستگی اجتماعی، بلکه به افزایش احساس ناکارآمدی و انزوا در موقعیت‌های اجتماعی منجر می‌شود (Siu & Shek, 2005). در این میان، آموزش مهارت‌های حل مسئله به عنوان یکی از رویکردهای مداخله‌ای اثربخش مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. این آموزش‌ها نه تنها موجب بهبود عملکرد شناختی می‌شوند، بلکه به افزایش احساس کنترل و کاهش هیجانات منفی نیز کمک می‌کنند (Choi & Jeon, 2022; Montague et al., 2011). برای مثال، پژوهش اسماعیل‌زاده روزبهانی و همکاران نشان داد که توان‌بخشی شناختی از طریق رایانه می‌تواند به ارتقای عملکرد حل مسئله در دانش‌آموزان با ناتوانی در ریاضیات منجر شود (Esmaeelzadeh Roozbehani et al., 2021).

از منظر نظری نیز، رویکردهای شناختی-رفتاری تأکید دارند که رفتارهای ناسازگار در دانش‌آموزان اغلب از الگوهای ناکارآمد در حل مسئله و پردازش اجتماعی نشأت می‌گیرند. این موضوع در نظریه‌های متعددی همچون آموزش راهبردهای شناختی، مدل‌های آموزش مبتنی بر طرح‌واره، و آموزش‌های مبتنی بر نیازهای هیجانی مشترک است (Ahmadpour-Torki et al., 2017; Hashemi et al., 2017). آموزش‌های مبتنی بر شایستگی اجتماعی نیز با هدف تقویت همزمان عملکرد هیجانی و شناختی، به عنوان رویکردهای نوین در ارتقاء وضعیت روانی و رفتاری دانش‌آموزان شناخته می‌شوند (Chen et al., 2024).

پژوهش‌های متعددی اثربخشی مداخلات مبتنی بر آموزش حل مسئله را در ارتقاء ابعاد مختلف عملکرد روانی اجتماعی تأیید کرده‌اند. برای نمونه، مطالعه تراضی و همکاران نشان داد که آموزش حل مسئله اجتماعی می‌تواند منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری شود (Tarazi et al., 2020). همچنین، بابازاده و همکاران تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های حل مسئله را بر خودپنداره و خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری گزارش کردند (Babazadeh et al., 2021). از سوی دیگر، آموزش حل مسئله می‌تواند با کاهش طرد اجتماعی و بهبود ادراک از خود، انگیزه یادگیری را در این گروه از دانش‌آموزان افزایش دهد (Walker & Henderson, 2012; Xu et al., 2023).

در بررسی‌های بین‌المللی نیز یافته‌های مشابهی گزارش شده است. ولچو و استاوروسی در پژوهش خود دریافتند که مداخلات ساختاریافته برای تقویت مهارت‌های حل مسئله در کودکان با ناتوانی ذهنی خفیف موجب ارتقاء سطح ادغام اجتماعی آنان می‌شود (Vlachou & Stavroussi, 2016). به علاوه، مدل‌های آموزشی مبتنی بر آموزش راهبردهای حل مسئله با تأکید بر درگیری فعال دانش‌آموز در فرآیند شناختی، موجب بهبود عملکرد ریاضی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌شوند (Jitendra & Star, 2011). این یافته‌ها بر اهمیت آموزش‌های مهارتی در بهبود عملکرد شناختی و رفتاری تأکید دارند و مؤید آن هستند که این رویکردها فراتر از عملکرد تحصیلی، بر ابعاد عاطفی و اجتماعی نیز تأثیرگذارند.

نکته مهم دیگر آن است که توانایی حل مسئله در تعامل با سایر عوامل روان‌شناختی از جمله تنظیم هیجان، اعتماد به نفس، و ادراک از حمایت اجتماعی عمل می‌کند. به گفته کریدر و همکاران، راهبردهای توان‌مدارانه در حل مسئله نه تنها عملکرد شغلی، بلکه کیفیت زندگی دانشجویان را

دانشجویان با اختلال یادگیری را نیز بهبود می‌بخشد (Kreider et al., 2020). در این راستا، بهره‌گیری از آموزش‌های تعاملی و تمرینات گروهی با هدف ارتقای مؤلفه‌های حل مسئله، از جمله روش‌های موفق در محیط‌های آموزشی به‌شمار می‌روند (Chen et al., 2024). با توجه به یافته‌های پژوهش‌های پیشین، خلأ آشکاری در مداخلات مبتنی بر حل مسئله با تمرکز بر پیامدهای هیجانی همچون احساس طردشدگی و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری وجود دارد. اکثر مطالعات پیشین تمرکز خود را بر بهبود عملکرد تحصیلی یا کاهش اضطراب و پرخاشگری قرار داده‌اند، در حالی که ابعاد ظریف‌تری چون احساس طردشدگی و مؤلفه‌های اجتماعی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (Ahmadpour-Torki et al., 2017; Bahrami, 2019). از این‌رو، انجام پژوهشی که به‌صورت همزمان بر بهبود مهارت حل مسئله، کاهش احساس طردشدگی، و ارتقای شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری تمرکز داشته باشد، می‌تواند نقش مهمی در بهینه‌سازی برنامه‌های روان‌شناختی مدارس ایفا نماید.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر کاهش احساس طردشدگی و بهبود شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری است.

روش‌شناسی

مطالعه حاضر به‌صورت یک طرح آزمایشی تصادفی‌سازی‌شده (Randomized Controlled Trial) انجام شد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی مبتلا به اختلالات یادگیری در شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل می‌دادند. پس از غربال‌گری اولیه توسط روان‌شناس مدرسه و کسب رضایت‌نامه آگاهانه از والدین، ۳۰ نفر از میان دانش‌آموزانی که نمره بالایی در احساس طردشدگی و نمره پایینی در شایستگی اجتماعی داشتند، به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جای گرفتند. گروه آزمایش طی ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، مداخله آموزش مهارت‌های حل مسئله را دریافت نمود، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ارزیابی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری پنج‌ماهه انجام شد.

برای سنجش متغیر احساس طردشدگی در این پژوهش، از مقیاس احساس طردشدگی کودکان (Children's Rejection Sensitivity Questionnaire) استفاده شد که نخستین‌بار توسط داودن و همکاران (Dowden et al., 1997) طراحی گردیده است. این ابزار شامل ۱۸ گویه است که میزان حساسیت و واکنش هیجانی فرد به موقعیت‌های اجتماعی و احتمال طرد شدن را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پاسخ‌ها در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «اصلاً درست نیست» تا «کاملاً درست است» نمره‌گذاری می‌شوند. مقیاس مذکور دو خرده‌مقیاس اصلی دارد: حساسیت به طرد اجتماعی و پاسخ هیجانی به طرد. این ابزار در مطالعات متعددی در ایران مورد استفاده قرار گرفته و اعتبار و پایایی آن به‌طور گسترده تأیید شده است. در مطالعه‌ای توسط نریمانی و همکاران (۱۳۹۳)، ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۸۴/۰ گزارش شده است که نشان‌دهنده همسانی درونی مناسب آن در جمعیت دانش‌آموزان ایرانی است. همچنین روایی صوری و محتوایی ابزار با بهره‌گیری از نظر متخصصان روان‌شناسی تأیید شده است.

برای ارزیابی متغیر شایستگی اجتماعی، از مقیاس شایستگی اجتماعی فلنر و همکاران (Social Competence Rating Scale; Felner et al., 1995) استفاده شد. این ابزار دارای ۳۰ گویه است که به منظور ارزیابی مهارت‌های بین‌فردی، خودکارآمدی اجتماعی، و روابط مثبت با همسالان طراحی شده است. پاسخ‌دهی به این پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «اصلاً» تا «همیشه» انجام می‌گیرد. این مقیاس دارای سه خرده‌مقیاس اصلی شامل مهارت‌های اجتماعی، جرأت‌مندی، و کنترل هیجانی است. نسخه فارسی این ابزار توسط صالحی و همکاران (۱۳۹۲) هنجاریابی و بررسی شده و در پژوهش‌های متعددی در جامعه ایرانی استفاده شده است. ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای این مقیاس در نمونه‌های ایرانی ۸۶/۰ گزارش شده و تحلیل عامل تأییدی نیز روایی سازه آن را تأیید کرده است. لذا، این ابزار از لحاظ روان‌سنجی در جامعه دانش‌آموزی ایران معتبر تلقی می‌شود.

در این پژوهش، آموزش مهارت‌های حل مسئله بر اساس مدل دی‌زوریل و گلدفريد (D'Zurilla & Goldfried, 1971) طراحی و اجرا شده است. هدف این برنامه، تقویت توانمندی‌های شناختی و رفتاری دانش‌آموزان برای شناسایی، تحلیل، و حل موقعیت‌های مشکل‌زا با استفاده از رویکردهای سازنده و مؤثر است. آموزش در قالب ده جلسه گروهی ۹۰ دقیقه‌ای و به‌صورت هفتگی اجرا گردید. این جلسات به‌گونه‌ای تنظیم شدند که از مرحله شناخت مشکل تا بازبینی و تثبیت مهارت‌ها، شرکت‌کنندگان را به‌صورت تدریجی و گام‌به‌گام پیش برند. در هر جلسه از روش‌هایی همچون بحث گروهی، ایفای نقش، تمرین‌های عملی، بازخورد، و تکالیف خانگی استفاده شد تا یادگیری به‌صورت عمیق‌تر و پایدارتر اتفاق افتد.

جلسه اول: آشنایی و مفهوم حل مسئله

در جلسه اول، ضمن معرفی شرکت‌کنندگان و هدف کلی برنامه، به تشریح ضرورت آموزش مهارت‌های حل مسئله برای کاهش تعارضات اجتماعی و هیجانی پرداخته شد. مفهوم حل مسئله، اجزای آن، و ارتباط آن با احساس طردشدگی و شایستگی اجتماعی مورد بحث قرار گرفت. سپس مدل پنج‌مرحله‌ای آموزش حل مسئله معرفی شد. در پایان، انتظارات از مشارکت‌کنندگان و قوانین گروهی مشخص شد.

جلسه دوم: شناسایی و تعریف مسئله

در این جلسه، دانش‌آموزان با مفهوم دقیق مسئله و تفاوت آن با احساسات آشنا شدند. تمرین‌هایی برای شناسایی مسائل واقعی در زندگی روزمره انجام گرفت. شرکت‌کنندگان یاد گرفتند که با تفکیک واقعیت‌ها از تفسیرهای ذهنی، صورت مسئله را به‌طور دقیق و عینی تعریف کنند. جلسه سوم: تولید راه‌حل‌های مختلف

این جلسه به تولید راه‌حل‌های بدیل برای یک مسئله اختصاص داشت. تمرین‌هایی برای تفکر واگرا و افزایش خلاقیت در حل مسئله اجرا شد. دانش‌آموزان تشویق شدند بدون قضاوت اولیه، تمام ایده‌های ممکن را یادداشت کرده و محدودیت‌های ذهنی خود را بشناسند.

جلسه چهارم: تصمیم‌گیری و انتخاب بهترین راه‌حل

در این جلسه، ملاک‌های ارزیابی راه‌حل‌ها مشخص گردید و شرکت‌کنندگان آموختند چگونه پیامدهای احتمالی هر گزینه را پیش‌بینی و مقایسه کنند. سپس، با مشارکت گروهی، فرآیند انتخاب مناسب‌ترین راه‌حل تمرین شد.

جلسه پنجم: برنامه‌ریزی و اجرای راه‌حل

دانش‌آموزان در این جلسه با مراحل عملیاتی کردن راه‌حل انتخابی آشنا شدند. اجرای گام‌به‌گام برنامه، توجه به موانع احتمالی، و راهبردهای مقابله‌ای مورد آموزش قرار گرفت. در ادامه تمرین‌هایی برای سناریوهای واقعی طراحی شد.

جلسه ششم: ارزیابی و بازبینی نتیجه

در این جلسه، دانش‌آموزان آموختند چگونه نتایج اجرای راه‌حل را مورد ارزیابی قرار داده و در صورت عدم موفقیت، به مرحله قبل بازگردند. مفهوم بازبینی و اصلاح راهبردها مطرح شد و مثال‌هایی از زندگی روزمره بررسی گردید.

جلسه هفتم: تنظیم هیجانات در فرآیند حل مسئله

در این جلسه، بر نقش هیجانات در حل مسئله تمرکز شد. تکنیک‌های تنظیم هیجان از جمله تنفس عمیق، شمارش معکوس، و ذهن‌آگاهی آموزش داده شد تا در زمان رویارویی با مشکلات، دانش‌آموزان آرامش خود را حفظ کنند.

جلسه هشتم: ارتباط مؤثر و مهارت‌های اجتماعی در حل مسئله

دانش‌آموزان در این جلسه با اهمیت مهارت‌های بین‌فردی در حل مسائل اجتماعی آشنا شدند. آموزش مهارت‌های گوش‌دادن فعال، جرأت‌ورزی، و همدلی ارائه شد و از طریق ایفای نقش تمرین گردید.

جلسه نهم: مواجهه با شکست و تاب‌آوری در حل مسئله

در این جلسه بر پذیرش شکست احتمالی در حل مسئله و توسعه تاب‌آوری تمرکز شد. مفاهیمی چون خطا به عنوان فرصت یادگیری و مثبت‌اندیشی تقویت گردید. تمرین‌هایی در مورد اصلاح راهبردها و تکرار تلاش انجام شد.

جلسه دهم: جمع‌بندی، مرور و ارزیابی کلی برنامه

در جلسه پایانی، تمامی مراحل حل مسئله مرور شد و شرکت‌کنندگان تجربیات خود را به اشتراک گذاشتند. سپس میزان تغییر در رفتارها و نگرش‌های فردی مورد بحث قرار گرفت و بر کاربرد عملی مهارت‌ها در زندگی روزمره تأکید شد. در پایان، گواهی شرکت در دوره اهدا گردید و بازخورد کتبی جمع‌آوری شد.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر (Repeated Measures ANOVA) استفاده شد و در صورت معناداری اثرات، آزمون تعقیبی بونفرونی (Bonferroni) برای بررسی تفاوت بین زمان‌ها به کار رفت. کلیه تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام گرفت.

یافته‌ها

در نمونه مورد بررسی، میانگین سنی شرکت‌کنندگان برابر با ۱۱.۴ سال (انحراف معیار = ۰.۵۳) بود. از بین ۳۰ شرکت‌کننده، ۱۸ نفر (۶۰.۲ درصد) تنها فرزند خانواده، ۹ نفر (۲۹.۶ درصد) فرزند دوم و ۳ نفر (۱۰.۲ درصد) فرزند سوم یا بیشتر بودند. از نظر سطح تحصیلات والدین، ۱۲ نفر (۴۰.۷ درصد) از پدران دارای مدرک دیپلم، ۱۰ نفر (۳۳.۸ درصد) فوق‌دیپلم یا لیسانس، و ۸ نفر (۲۵.۵ درصد) زیر دیپلم بودند. در بین مادران نیز ۱۴ نفر (۴۷.۶ درصد) دارای تحصیلات لیسانس، ۱۰ نفر (۳۴.۱ درصد) فوق‌دیپلم، و ۶ نفر (۱۸.۳ درصد) زیر دیپلم گزارش شد.

جدول ۱. آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای احساس طردشدگی و شایستگی اجتماعی در مراحل مختلف ارزیابی

متغیر	گروه	پیش‌آزمون (M±SD)	پس‌آزمون (M±SD)	پیگیری (M±SD)
احساس طردشدگی	آزمایش	۴۲.۷۳ ± ۴.۵۶	۳۱.۸۲ ± ۵.۰۱	۳۳.۱۲ ± ۴.۸۷
	کنترل	۴۳.۲۶ ± ۴.۷۱	۴۲.۴۰ ± ۴.۶۲	۴۲.۸۵ ± ۴.۹۰
شایستگی اجتماعی	آزمایش	۶۲.۴۴ ± ۵.۳۸	۷۵.۶۱ ± ۶.۰۲	۷۴.۰۰ ± ۵.۸۷
	کنترل	۶۱.۹۰ ± ۵.۱۰	۶۲.۴۷ ± ۵.۳۳	۶۲.۲۱ ± ۵.۲۶

در جدول فوق مشاهده می‌شود که میانگین نمرات احساس طردشدگی در گروه آزمایش از مرحله پیش‌آزمون ($M=42.73$) به پس‌آزمون ($M=31.82$) کاهش یافته و این کاهش در مرحله پیگیری ($M=33.12$) حفظ شده است. در مقابل، در گروه کنترل تغییر معناداری دیده نمی‌شود. همچنین، میانگین نمرات شایستگی اجتماعی در گروه آزمایش از پیش‌آزمون ($M=62.44$) به پس‌آزمون ($M=75.61$) افزایش یافته که در مرحله پیگیری نیز تقریباً پایدار باقی مانده ($M=74.00$)، در حالی که در گروه کنترل تغییر چشمگیری مشاهده نمی‌شود.

برای تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر، مفروضه‌های لازم بررسی شد. آزمون لون (Levene's Test) برای همگنی واریانس‌ها در مرحله پیش‌آزمون برای متغیر احساس طردشدگی غیرمعنادار بود ($F = 1.31, p = 0.27$) که نشان‌دهنده برقراری فرض همگنی واریانس‌ها بود. همچنین آزمون باکس (Box's M Test) برای بررسی هم‌ارزی ماتریس‌های کوواریانس بین گروه‌ها نیز غیرمعنادار گزارش شد ($\text{Box's } M = 4.26, p = 0.13$). نرمال بودن توزیع نمرات با آزمون شاپیرو-ویلک در هر سه مرحله بررسی شد که برای همه مقادیر $p > 0.05$ بود. بنابراین مفروضه‌های لازم جهت استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر برقرار بودند.

جدول ۲. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر برای متغیرهای احساس طردشدگی و شایستگی اجتماعی

متغیر	منبع اثر	SS	df	MS	F	p	η^2
احساس طردشدگی	زمان	۱۰۷۸.۶۲	۲	۵۳۹.۳۱	۲۸.۱۴	.۰۰۰	.۵۱
	گروه	۹۳۲.۸۴	۱	۹۳۲.۸۴	۲۳.۸۹	.۰۰۰	.۴۶
	تعامل زمان × گروه	۹۹۴.۱۱	۲	۴۹۷.۰۵	۲۵.۹۳	.۰۰۰	.۴۹
شایستگی اجتماعی	زمان	۱۳۸۱.۴۹	۲	۶۹۰.۷۴	۳۱.۰۲	.۰۰۰	.۵۴
	گروه	۸۷۰.۲۱	۱	۸۷۰.۲۱	۲۲.۱۸	.۰۰۰	.۴۴
	تعامل زمان × گروه	۱۰۲۶.۳۶	۲	۵۱۳.۱۸	۲۶.۸۴	.۰۰۰	.۵۰

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهند که اثر اصلی زمان برای هر دو متغیر معنادار بوده است (احساس طردشدگی: $F=28.14$, $p<.001$; شایستگی اجتماعی: $F=31.02$, $p<.001$). همچنین اثر گروه و تعامل زمان × گروه نیز در هر دو متغیر به طور معناداری تأثیرگذار بوده‌اند. این نتایج حاکی از آن است که تغییرات مشاهده‌شده در گروه آزمایش، ناشی از مداخله آموزشی بوده و نه صرفاً گذر زمان.

جدول ۳. آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه‌های درون‌گروهی در سه زمان ارزیابی

متغیر	مقایسه بین زمان‌ها	تفاوت میانگین	SE	p
احساس طردشدگی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۱۰.۹۱	۱.۲۱	.۰۰۰
	پیش‌آزمون - پیگیری	۹.۶۱	۱.۲۸	.۰۰۰
	پس‌آزمون - پیگیری	-۱.۳۰	۰.۹۳	.۱۷۴
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۱۳.۱۷	۱.۴۸	.۰۰۰
	پیش‌آزمون - پیگیری	-۱۱.۵۶	۱.۴۲	.۰۰۰
	پس‌آزمون - پیگیری	۱.۶۱	۱.۰۵	.۱۳۸

آزمون بونفرونی برای مقایسه‌های درون‌گروهی نشان داد که بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین پیش‌آزمون و پیگیری، تفاوت معناداری برای هر دو متغیر وجود دارد ($p<.001$). این تفاوت‌ها در مقایسه بین پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبودند که نشان‌دهنده ثبات نسبی اثر مداخله در دوره پیگیری است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله تأثیر معناداری بر کاهش احساس طردشدگی و افزایش شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری دارد. این یافته‌ها تأییدکننده این فرض اساسی هستند که مهارت‌های شناختی و اجتماعی می‌توانند به شکل مؤثری در بهبود سازگاری روانی و رفتاری کودکان با نیازهای ویژه ایفای نقش کنند. شرکت‌کنندگانی که در جلسات آموزش حل مسئله شرکت کرده بودند، در مقایسه با گروه کنترل، پس از مداخله و در پیگیری پنج‌ماهه، کاهش قابل توجهی در سطح احساس طردشدگی و افزایش چشمگیری در سطح شایستگی اجتماعی از خود نشان دادند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که تقویت توانایی‌های شناختی در مدیریت موقعیت‌های بین‌فردی، می‌تواند منجر به بهبود خودکارآمدی اجتماعی و درک پذیرش از سوی دیگران شود.

یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعه بابازاده و همکاران (۲۰۲۱) هم‌راستا است که نشان دادند آموزش مهارت‌های حل مسئله موجب ارتقاء خودپنداره و خودتنظیمی در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری می‌شود (Babazadeh et al., 2021). از سوی دیگر، پژوهش تراضی و همکاران (۲۰۲۰) نیز تأیید کرده‌اند که حل مسئله اجتماعی می‌تواند به کاهش فرسودگی تحصیلی و ارتقاء عملکرد اجتماعی در این گروه از دانش‌آموزان منجر شود (Tarazi et al., 2020). در راستای همین یافته‌ها، مطالعه مکرم و همکاران (۲۰۲۱) نیز اثبات کرد که آموزش حل مسئله نسبت به آموزش صرف مهارت‌های اجتماعی، تأثیرگذاری بیشتری بر افزایش شایستگی اجتماعی دارد (Mokarram et al., 2021).

این یافته‌ها بیانگر آن است که آموزش هدفمند راهبردهای حل مسئله می‌تواند یکی از مؤثرترین روش‌های مداخله‌ای برای بهبود عملکرد اجتماعی کودکان با اختلال یادگیری باشد.

از سوی دیگر، کاهش احساس طردشدگی در پی آموزش مهارت‌های حل مسئله، با یافته‌های پژوهش ترادا و کاواموتو (۲۰۱۷) نیز تطابق دارد که نشان دادند راهبردهای شناختی همچون حل مسئله و تنظیم هیجان می‌توانند نقش میانجی در کاهش حساسیت نسبت به طرد ایفا کنند (Terada & Kawamoto, 2017). در همین راستا، پژوهش بهرامی (۲۰۱۹) نیز به تأثیر متغیر حساسیت به طرد در بروز رفتارهای پرخطرانه در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اشاره کرده است و پیشنهاد می‌کند که مداخلاتی همچون حل مسئله، می‌تواند بر کاهش این حساسیت‌ها مؤثر باشد (Bahrami, 2019).

نتایج پژوهش حاضر همچنین با پژوهش بین‌المللی اسماعیل‌زاده روزبهانی و همکاران (۲۰۲۱) هماهنگ است که نشان دادند توان‌بخشی شناختی از طریق آموزش مهارت‌های حل مسئله منجر به بهبود عملکرد اجرایی و انعطاف‌پذیری شناختی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی می‌شود (Esmaeelzadeh Roozbehani et al., 2021). همچنین، کرایدر و همکاران (۲۰۲۰) تأکید دارند که حل مسئله در بستر آموزش‌های توان‌محور، منجر به افزایش عملکرد شغلی و اجتماعی در دانشجویان با ناتوانی‌های یادگیری می‌شود (Kreider et al., 2020).

همچنین مطالعه چوی و جون (۲۰۲۲) نشان داد که سطح شایستگی در حل مسئله، یکی از عوامل کلیدی در توانمندسازی دانشجویان در رشته‌های حرفه‌ای مانند پرستاری است و این توانایی مستقیماً با سطح کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی آن‌ها مرتبط است (Choi & Jeon, 2022). در همین راستا، پژوهش چن و همکاران (۲۰۲۴) نیز نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های نرم مانند حل مسئله، به شکل معناداری موجب ارتقای شایستگی اجتماعی در سطوح دانشگاهی شده است (Chen et al., 2024). این همخوانی یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه بین حل مسئله و شایستگی اجتماعی، نه تنها در سطوح تحصیلی پایه، بلکه در آموزش عالی نیز ساختاری پایدار و قابل تعمیم دارد.

مطالعات پیشین همچنین به این نکته اشاره کرده‌اند که ضعف در شایستگی اجتماعی می‌تواند به طرد اجتماعی، احساس بی‌کفایتی و در نهایت بروز رفتارهای ناسازگار در محیط مدرسه منجر شود (Siu & Shek, 2005). یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که با آموزش حل مسئله، دانش‌آموزان نه تنها بهتر می‌توانند موقعیت‌های تعارض‌آمیز را تحلیل و مدیریت کنند، بلکه با دریافت بازخورد مثبت از محیط، ادراک پذیرش اجتماعی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد و به شکل معناداری از شدت احساس طردشدگی کاسته می‌شود. این نکته به‌ویژه در پژوهش واکر و هندرسون (۲۰۱۲) نیز مطرح شده که نشان دادند افزایش شایستگی اجتماعی در کودکان پیش‌دبستانی، به بهبود عملکرد تحصیلی در سال‌های ابتدایی مدرسه منجر می‌شود (Walker & Henderson, 2012).

افزون بر این، پژوهش حاضر با یافته‌های جیتندرا و استار (۲۰۱۱) که در آموزش ریاضی از راهبردهای مبتنی بر طرح‌واره استفاده کرده بودند همخوانی دارد. آنان نیز تأکید دارند که آموزش راهبردهای شناختی نظیر حل مسئله، فراتر از یادگیری دروس، به تنظیم شناختی و عاطفی در دانش‌آموزان با نیازهای ویژه کمک می‌کند (Jitendra & Star, 2011). همچنین پژوهش مونتاگیو و همکاران (۲۰۱۱) که بر نقش آموزش راهبردی در بهبود حل مسئله ریاضی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تمرکز داشت، نشان داد که چنین آموزش‌هایی می‌تواند توانمندی‌های شناختی را در سطوح بالاتر نیز ارتقا دهد (Montague et al., 2011).

مطالعه حاضر همچنین با فراتحلیل انجام‌شده توسط شو و همکاران (۲۰۲۳) همسو است که نشان دادند آموزش گروهی حل مسئله به شکل تعاملی، تأثیر معناداری بر ارتقاء تفکر انتقادی و شایستگی اجتماعی دارد و تأثیر آن در جمعیت‌های دانش‌آموزی بسیار مشهود است (Xu et al., 2023). بنابراین، نتایج حاضر نه تنها تأییدکننده مطالعات پیشین هستند، بلکه نشان می‌دهند آموزش ساختاریافته حل مسئله می‌تواند در کاهش احساس طردشدگی و ارتقاء شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نقش محوری ایفا کند.

از جمله محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به حجم نمونه نسبتاً کوچک اشاره کرد که تعمیم نتایج را به سایر گروه‌های سنی یا مناطق جغرافیایی مختلف محدود می‌کند. همچنین، استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های شناختی یا هیجانی شرکت‌کنندگان قرار گیرد. عامل دیگر، عدم بررسی متغیرهای واسطه‌ای مانند عزت نفس یا تنظیم هیجان بود که می‌توانند نقش میانجی در تأثیرگذاری آموزش حل مسئله داشته باشند.

برای تحقیقات آینده پیشنهاد می‌شود که این مداخله بر گروه‌های سنی مختلف، به‌ویژه در دوره متوسطه نیز اجرا گردد تا پایداری و تأثیرات طولانی‌مدت آن بررسی شود. همچنین، بررسی نقش متغیرهای میانجی همچون خودکارآمدی، عزت نفس، و تنظیم هیجان می‌تواند به روشن شدن مسیرهای علی دقیق‌تر کمک کند. استفاده از روش‌های ترکیبی (کمی و کیفی) نیز می‌تواند در درک عمیق‌تری از تجربیات ذهنی شرکت‌کنندگان مؤثر باشد.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، پیشنهاد می‌شود که آموزش مهارت‌های حل مسئله به عنوان بخشی از برنامه درسی مکمل در مدارس ابتدایی، به‌ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه یادگیری، گنجانده شود. همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان و مشاوران مدارس با هدف اجرای این برنامه‌ها، می‌تواند به ارتقاء سلامت روانی و بهبود تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان کمک شایانی نماید. توجه ویژه به آموزش والدین نیز می‌تواند نقش حمایتی خانواده را در فرایند آموزش تقویت کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Students with learning disabilities (LD) are a vulnerable population in educational systems due to their ongoing academic difficulties and associated cognitive, emotional, and social challenges. Beyond the primary deficits in reading, writing, or mathematics, these students often struggle with emotional regulation, social integration, and interpersonal relationships, leading to increased levels of social rejection, isolation, and a diminished sense of competence (Babazadeh et al., 2021; Bahrami, 2019). Rejection sensitivity, defined as the tendency to anxiously expect and intensely react to perceived social rejection, has been documented as significantly higher in students with LD, contributing to reduced peer acceptance and heightened emotional distress (Terada & Kawamoto, 2017). In parallel, deficits in social competence — the ability to effectively navigate social interactions — are commonly observed in this population, further complicating their psychosocial development and academic engagement (Mokarram et al., 2021).

The relationship between cognitive strategies and social-emotional functioning has been widely studied. Research shows that deficiencies in problem-solving skills among students with LD hinder their ability to cope with academic and social demands, reinforcing patterns of avoidance, low self-worth, and maladaptive behaviors (Kreider et al., 2020; Siu & Shek, 2005). Problem-solving is a key executive function that enables individuals to analyze social situations, generate appropriate solutions, and enact adaptive responses. As such, targeted interventions that enhance cognitive problem-solving abilities have shown promise in mitigating both behavioral and affective difficulties in students with LD (Montague et al., 2011).

Studies such as that by Esmaealzadeh Roozbehani et al. (2021) demonstrated that cognitive rehabilitation significantly improved executive functions and problem-solving in students with mathematical LD, indirectly enhancing their emotional regulation and classroom behavior (Esmaealzadeh Roozbehani et al., 2021). Similarly, Hashemi et al. (2017) reported that emotional competency training, which incorporates aspects of

social problem-solving, reduced anxiety and enhanced working memory in children, further affirming the interplay between emotional and cognitive skills (Hashemi et al., 2017). These findings suggest a bidirectional relationship between problem-solving and social-emotional competence, particularly in students with developmental and learning challenges.

The role of structured problem-solving instruction in educational contexts is further supported by studies highlighting its efficacy in improving self-regulation, academic resilience, and interpersonal adjustment. For example, Babazadeh et al. (2021) found that problem-solving training enhanced self-esteem and self-concept in students with LD, leading to better academic engagement and social adaptation (Babazadeh et al., 2021). Similarly, Tarazi et al. (2020) reported that interventions focusing on emotional regulation and social-cognitive problem-solving significantly decreased academic burnout in students with learning disabilities, indicating the broader impact of such training on well-being (Tarazi et al., 2020).

From an international perspective, Jitendra and Star (2011) emphasized the value of schema-based instruction in inclusive classrooms, underscoring its benefits in developing mathematical problem-solving among students with LD (Jitendra & Star, 2011). Montague et al. (2011) reinforced this through empirical evidence showing that cognitive strategy instruction not only improved problem-solving but also facilitated classroom engagement (Montague et al., 2011). Moreover, Vlachou and Stavroussi (2016) developed a structured intervention aimed at fostering interpersonal problem-solving skills in children with intellectual disabilities, which proved effective in enhancing their social inclusion (Vlachou & Stavroussi, 2016).

Despite the supportive evidence, a gap remains in applying such interventions specifically to address emotional vulnerabilities like rejection sensitivity in students with LD. While most programs aim to improve cognitive or academic outcomes, few target the psychosocial sequelae of learning disabilities, particularly within the context of elementary education. This study aims to fill that gap by evaluating whether problem-solving skills training can effectively reduce rejection sensitivity and increase social competence in sixth-grade students with learning disabilities.

Methods and Materials

This study employed a randomized controlled trial design with pretest, posttest, and five-month follow-up assessments. The statistical population included sixth-grade female students diagnosed with learning disabilities in Yazd during the 2023–2024 academic year. Based on screening results and inclusion criteria, 30 participants were selected through purposive sampling and randomly assigned to an experimental group ($n=15$) and a control group ($n=15$).

The experimental group participated in ten 90-minute sessions of structured problem-solving training based on the D’Zurilla and Goldfried model. The control group received no intervention during the study. Both groups completed assessments at three points: pretest (baseline), posttest (immediately after the intervention), and follow-up (five months after the intervention).

The primary dependent variables were rejection sensitivity and social competence. Rejection sensitivity was measured using the Children’s Rejection Sensitivity Questionnaire, while social competence was assessed using the Social Competence Rating Scale developed by Felner et al. Data analysis was conducted using repeated measures ANOVA and Bonferroni post-hoc tests in SPSS version 27.

Findings

Descriptive statistics indicated notable changes across time for the experimental group. The mean rejection sensitivity score decreased from 42.73 ($SD=4.56$) in the pretest to 31.82 ($SD=5.01$) in the posttest, and slightly increased to 33.12 ($SD=4.87$) in the follow-up. In contrast, the control group’s scores remained stable across time.

For social competence, the experimental group's scores increased from a pretest mean of 62.44 (SD=5.38) to a posttest mean of 75.61 (SD=6.02), with a slight decrease in the follow-up (M=74.00, SD=5.87). The control group showed no significant changes over the three time points.

Repeated measures ANOVA showed a statistically significant main effect of time for both variables: rejection sensitivity ($F=28.14$, $p<.001$, $\eta^2=.51$) and social competence ($F=31.02$, $p<.001$, $\eta^2=.54$). A significant interaction effect between time and group was also observed for both variables, indicating that the intervention had a differential impact over time. The effect of group was significant in both outcomes, confirming the intervention's influence.

Bonferroni post-hoc tests revealed significant differences between the pretest and posttest ($p<.001$) and between the pretest and follow-up ($p<.001$) for both variables in the experimental group. However, the difference between posttest and follow-up was not significant, suggesting the stability of the intervention's effects over time.

Discussion and Conclusion

The findings of this study confirm that problem-solving skills training is effective in reducing rejection sensitivity and enhancing social competence in students with learning disabilities. The observed decrease in rejection sensitivity suggests that participants learned to reframe social interactions and anticipate less rejection, possibly due to improved cognitive flexibility and emotional regulation. This is especially meaningful for students with learning disabilities, who are frequently exposed to negative peer experiences and are prone to developing defensive or withdrawn social behavior.

The improvement in social competence highlights the role of cognitive strategies in fostering interpersonal adaptability. The training likely enhanced students' ability to analyze social situations, generate appropriate responses, and engage with peers more confidently. The maintenance of these effects in the follow-up phase underscores the durability of problem-solving instruction when delivered through structured, interactive sessions.

Moreover, the results underscore the utility of cognitive-behavioral interventions in addressing both the cognitive and emotional dimensions of learning disabilities. Unlike purely academic remediation, problem-solving training addresses the broader developmental needs of students with LD by targeting their interpersonal functioning and psychological well-being.

In practical terms, the findings suggest that integrating problem-solving training into school-based support services can contribute significantly to the social and emotional growth of students with learning disabilities. Such interventions can be particularly effective when administered early, before social rejection and emotional distress become entrenched.

The study provides evidence for the multidimensional benefits of cognitive problem-solving training, demonstrating its potential to improve both emotional resilience and social functioning. This has significant implications for inclusive education and for designing school programs that address the holistic development of learners with special needs.

References

- Ahmadpour-Torki, Z., Hakim Jowadi, M., & Soltani-Shal, R. (2017). The Effect of Social-Emotional Competency Training on Aggression, Problem Solving, and Optimism in Students with Low Socioeconomic Status. *Child Mental Health*, 5(2), 107-119. <https://childmentalhealth.ir/article-1-290-en.html>
- Babazadeh, Z., Mojaver, S., & Fathi, K. (2021). Investigating the effect of problem-solving training on self-concept, self-esteem and self-regulation of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1(11), 6-19. https://journal.uma.ac.ir/article_1391.html
- Bahrami, B. (2019). *The role of academic self-handicapping and rejection sensitivity in predicting aggressive behaviors in students with specific learning disabilities* [Shahid Madani University of Azerbaijan]. http://pajouhesh.azaruniv.ac.ir/_Pages/ResearchEN.aspx?ID=29943

- Chen, S., Al-Shaibani, G. K. S., & Lee, S. W. (2024). Examining University Students' Soft Skills in Terms of Problem-Solving and Social Competence: Issues, Causes, and Solutions. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(4), 2063-2072. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i4.1809>
- Choi, E., & Jeon, J. (2022). Factors Influencing Problem-Solving Competence of Nursing Students: A Cross-Sectional Study. *Healthcare*, 10(7).
- Esmaeelzadeh Roozbehani, A., Behroozi, N., Omidian, M., & Maktabi, G. (2021). The effect of computerized cognitive rehabilitation on executive functions and problem-solving in students with math learning disabilities. *Empowering Exceptional Children*, 12(4), 87-98. https://www.ceciranj.ir/article_139620.html
- Hashemi, H., Tabari-Zeroudi, M. A., & Abdollahi, M. H. (2017). The Effectiveness of Emotional Competency Training on Anxiety, Social Problem Solving, and Working Memory in Children. *Journal of Clinical Psychology Studies*, 8(22), 21-43. https://jcps.atu.ac.ir/article_8313.html
- Jitendra, A. K., & Star, J. R. (2011). Meeting the Needs of Students With Learning Disabilities in Inclusive Mathematics Classrooms: The Role of Schema-Based Instruction on Mathematical Problem-Solving. *Theory Into Practice*, 50(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534912>
- Kreider, C. M., Medina, S., & Koedam, H. M. (2020). (Dis)ability-Informed Mentors Support Occupational Performance for College Students With Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorders Through Problem-Solving and a Focus on Strengths. *British Journal of Occupational Therapy*, 84(5), 263-270. <https://doi.org/10.1177/0308022620937636>
- Mokarram, F., Kazemi, R., & Taklavi, S. (2021). Comparing the Efficacy of Training Social-Emotional Skills and Training Social Problem Solving on Social Competence in Female Single Parent, Second Period High School Students. *The Journal of Psychological Science*. <https://doi.org/10.52547/jps.20.105.1651>
- Montague, M., Enders, C. K., & Dietz, S. (2011). Effects of Cognitive Strategy Instruction on Math Problem Solving of Middle School Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 262-272. <https://doi.org/10.1177/0731948711421762>
- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2005). Relations Between Social Problem Solving and Indicators of Interpersonal and Family Well-Being Among Chinese Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 71(1), 517-539. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8034-y>
- Tarazi, Z., Khademi Ashkezari, M., & Akhavan Tafti, M. (2020). Reducing The Academic Burnout of Students with Learning Disabilities Through Attributional Retraining, Emotional Regulation, and Social Cognitive Problem Solving [Research]. *Journal of Exceptional Children*, 20(3), 132-113. <http://joec.ir/article-1-1010-en.html>
- Terada, M., & Kawamoto, T. (2017). Rejection Sensitivity, Self-Efficacy, and Learning Strategy: Mediating and Moderating the Role of Basic Needs Satisfaction. *Psychology*, 08(03), 449-462. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.83028>
- Vlachou, A., & Stavroussi, P. (2016). Promoting Social Inclusion: A Structured Intervention for Enhancing Interpersonal Problem-solving Skills in Children With Mild Intellectual Disabilities. *Support for Learning*, 31(1), 27-45. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12112>
- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4), 761-779.
- Xu, E., Wang, W., & Wang, Q. (2023). The effectiveness of collaborative problem solving in promoting students' critical thinking: A meta-analysis based on empirical literature. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 16. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01508-1>